

8

Az iskoláskor előtti tehetséggondozás helyzetképe és a tehetségígéretek nyomon követésének lehetősége az óvoda-iskola átmenetben

Kissné dr. Zsámboki Réka ■ adjunktus ■ Nyugat-magyarországi Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar ■ kissne.zsamboki.reka@nyme.hu

BEVEZETÉS

„A tehetség nagy kincs. A szokásosnál is nagyobb felelősséget jelent egy-egy kiemelkedő képességű gyermek nevelése. [...] Mert minden gyerek csoda önmagában, teljesítmények nélkül is.” (Gyarmathy, 2007: 26)

Korunk társadalmi, politikai, gazdasági és oktatásügyi elvárásai, illetve törekvései között egyre gyakrabban olvashatjuk, hogy a tehetségek felismerése és gondozása már a gyermekkor életszakaszában egyre fontosabbá és hangsúlyosabbá válik, megnövelve ezzel az iskolai sikerességet, eredményességet, illetve a potenciális tehetségek, ún. tehetségígéretek¹ kibontakozásának esélyeit. Ezen nemes cél érdekében 2008. december 4-én az Országgyűlés 126/2008-as számú határozatával elfogadta a húsz évre szóló Nemzeti Tehetség Programot², amely stratégiai kormányzati célként határozta meg a tehetségek támogatását. Ezt követően a jogforrások több szinten is (2011. évi CXCV. törvény, 20/2012. EMMI rendelet, 1490/2013. Kormányrendelet stb.) deklarálták a tehetséggondozás jelentőségét, rendelkeztek a pedagógiai dokumentumokban történő rögzítéséről, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel,

¹ A tehetséggondozással kapcsolatos hazai szakirodalmak (Balogh László, Gyarmathy Éva, Nagy Jenőné, Buda Mariann stb.) alapján gyermekkorban még csak tehetségígéretekről, tehetséggyanús gyermekekről, tehetségcsírákról beszélhetünk.

² A határozat egyúttal életre hívta a program finanszírozását szolgáló Nemzeti Tehetség Alapot és annak felhasználását felügyelő szervet, a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórumot is. A Nemzeti Tehetség Program céljainak megvalósítását a Nemzeti Tehetség Alapban rendelkezésre álló hazai forrás és az Új Széchenyi Terv keretében a tehetséggondozást szolgáló uniós forrás támogatja. (Forrás: <http://tehetsegprogram.tehetseg.hu/> 2016. 03. 15.)

tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tevékenységek megvalósításáról. Fontos küldetése tehát a magyar oktatásügynek a tehetségek felismerése, azonosítása és fejlesztése, a törvényi szabályozás azonban csak kezdeti lépésnek tekinthető a tehetséggondozás hosszú és „rögös” útján, hiszen a jogszabály gyakorlati realizálódása ezen túlmenően még sok-sok újabb lépést igényel.

A tehetségek korai felismerése és azonosítása, valamint az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlesztése a későbbi tehetségek kibontakoztatás és a harmonikus személyiségfejlődés egyik jelentős, meghatározó feltétele. Minél korábbi életkorban jutnak a tehetséggéretnek az életkori sajátosságainak és a képességeiknek megfelelő fejlesztő környezetbe, annál nagyobb eséllyel tudnak a jövőben kibontakozni. A fejlesztőmunka egyik legkritikusabb pontja, hogy milyen életkorban kezdjük el és miként valósítjuk meg a tehetségek kibontakoztatását, fejlesztését. Jelentős hátrányt okozhat, ha túl korán, nem megfelelő stratégiával és módszerekkel kezdjük el a munkát, és az is, ha elszalasztjuk a szenzitív periódusokban kínálkozó lehetőségeket a speciális képességtérületeken. (Balogh, 2007)

A gyermekkor már a születés pillanatától kezdődően az emberi életutat alapjaiban meghatározó, kritikus és szenzitív periódusokban gazdag életszakasz, amely számtalan kiaknázható lehetőséget – képességek, kompetenciák megalapozását, fejleszthetőségét – rejt magában. Sajnálatos tény azonban, hogy az emberi élet során a fejlődés és fejlesztés, a tudatos és nem tudatos környezeti hatások, a nevelés-oktatás színvonala, minősége, a megélt társas-érzelmi kapcsolatok, illetve egyéb tényezők függvényében gyakran ezen lehetőségeknek csupán a töredéke teljesezhet ki.

A gyermekkori nevelésben, oktatásban aktív szerepet játszó pedagógusok részéről megfogalmazódó gondolatok alapján elmondható³, hogy többségük „tabu”-ként vélekedik ezen kérdéskörrel, úgy érzik, hogy a gyermekek életkori sajátosságai még nem teszik lehetővé sem a tehetséggéret azonosítását, sem pedig fejlesztését. Mások attól tartanak, hogy nem rendelkeznek a megfelelő elméleti tudással, hiányzik a bátorítás, az útmutatás vagy a szakértő támogatás, az intézményekben nem működik a tehetséggéret azonosításában és fejlesztésében nélkülözhetetlen „csapatmunka”, nem állnak rendelkezésre megfelelő finansziális és infrastrukturális feltételek. Felszínre kerülnek azon problémák is, amelyek szerint az intézményi nevelés mellett döntő szerepet játszó családi nevelésben a pedagógusoknak nem könnyű a szubjektivitásra hajló szülői természetet, véleményeket a racionalitás és elfogulatlanság felé terelgetni akkor, amikor „szemük fényének” mint tehetségnek megítéléséről, azonosításáról, fejlesztéséről van szó.

A címben megjelölt kérdéskör tehát meglehetősen összetett, komplex problémákat érint, amelyek megoldására – korábbi (2015) kutatásaink szerint – a hazai pedagógiai gyakorlatban nem mindig rendelkeznek a pedagógusok elegendő szakmai és módszertani felkészültséggel, illetve személyi és intézményi infrastrukturális feltételekkel, amelynek következtében később az iskolai tehetséggondozás megvalósulása és a tehetségek iskolai, társadalmi sikeressége is hiányt szenved.

³ Jelen munka szerzője több éve rendszeresen tart 10, illetve 30 órás (FAT, PAT) továbbképzéseket óvodapedagógusoknak a „Kisgyermekkorai tehetségfelismerés és fejlesztés projekt módszerrel” témakörben, ahol a képzés során rendszeresen felszínre kerülnek a témával kapcsolatos pedagógusi attitűdök, nézetek, gyakorlati tapasztalatok.

A TEHETSÉG DEFINÍCIÓI A POTENCIÁLIS ÉS A MEGVALÓSULÓ TEHETSÉGEK VONATKOZÁSÁBAN

A tehetség rendkívül összetett fogalom, definiálható akár a lélektan oldaláról, az örökléstan felől vagy a családi és társadalmi körülmények tükrében is. Leírható különböző elméletekkel (egytényezős, többtényezős), modellezhető a kifejezés módja szerint (kapacitás, kognitív komponensek, teljesítmény és szociokulturális orientáció), meghatározható a típusai szerint (tudományterületek, képességterületek, társadalmi elfogadás, helye, minősége stb.). A tehetség fogalmának meghatározására a történelem során is számtalan definíció született. Egyik legrégebbi, egytényezős meghatározását kétféleképpen is megfogalmazták. Az egyik állítás szerint (Galton, Terman) a tehetség kiemelkedően magas intelligenciát jelent, melyben az értelmi jelleg dominál, a második felfogás szerint (Guilford, Torrance) viszont a tehetség kreativitást jelent, ahol nem csak az értelem jellege hangsúlyos (Balogh, 2007). Jó néhány évtizeddel később az Amerikai Oktatási Hivatal által 1972-ben kiadott „A tehetségek oktatása” című munkában S. P. Marland definícióját fogadták el: „A kiemelkedő képességű gyerekek azok, akik a következő területeken magas teljesítményeket érnek el vagy potenciálisan magas képességekkel rendelkeznek: általános intellektuális képességek, speciális iskolai képességek, kreativitás, alkotó gondolkodás, vezetői képességek, vizuális és előadó- művészetek, pszicho-motoros képességek.” (Marland, 1972) A téma jeles hazai képviselői közül Harsányi István a következőképpen definiálta a tehetséget: „Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.” (idézi Herskovits és Gefferth, 2000: 23). Ehhez hasonlatos Feldhusen meghatározása, mely szerint „gyermek és serdülőkorban a tehetség olyan pszichológiai és testi adottságokat jelent, melyek lehetővé teszik a tanuló években a kiemelkedő ismeretsajátítást és teljesítményt, felnőttkorban pedig a magas szintű teljesítményt, alkotást” (idézi Herskovits, 2005: 28). Végül az egyik legáltalánosabb meghatározás szerint: „a tehetség a gyermek- és serdülőkorban olyan pszichológiai és testi előfeltételeket jelent, amelyek kiváló tanulást (a szó legtagabb értelmében) és teljesítményt tesz lehetővé, míg felnőttkorban biztosítja a magas szintű eredményességet valamilyen társadalmilag hasznos területen”. (Duró, 2002: 31)

A fenti meghatározásokból jól körvonalazódik, hogy a tehetség kifejezést kétféle értelemben is szokás használni. Egyrészt kifejezhet a személyiségben meglévő „előfeltételeket”, potenciált, ígéretet, amely a veleszületett adottságok és azok bázisán kiépülő képességek halmozódásaként értelmezhető. Szűkebb értelemben utalhat olyan konkrét teljesítményre, eredményességre, amelynek eléréséhez szükséges az adottságok, képességek és más személyiségjegyek azon összessége (azaz a tehetség), amely a lehetőségen túlmutatva „egyedi, jelentőséggel bíró teljesítményben, alkotásban jelenik meg”. (Buda, 2004: 9) A tehetség kibontakozásának mértékének, irányának, „jövőjének” bizonytalansága miatt az első megközelítés a gyermekkori életszakaszra, míg a második, szűkebb meghatározás a serdülő-, ifjú- és felnőttkorú tehetségekkel kapcsolatban vélhető adekvát.

Összegezve tehát a gyermekkori tehetségígéret egyfajta többlet, az egész személyiségre ható és abban megnyilvánuló adottság, amely az intra- és interperszonális katalizátorok (család, iskola, közösség, motiváció, önbizalom stb.) által fejlődik „megvalósuló”, alkotó tehetséggé. (Gagné, 1991) A fogalom értelmezésében párhuzamosan jelen van a gyermekkort jellemző „szunnyadó” és a későbbi életszakaszokat leíró „megvalósuló, produktív” jellegből fakadó

kettősség. Fenti gondolatunkból szükségszerűen következik, hogy a gyermekkorban megmutatkozó, felfedezhető tehetségigérek gondozása pedagógiai, pszichológiai szemszögből és a gyakorlati-módszertani megoldások tekintetében is eltérő megközelítést, stratégiákat, eljárásokat és módszereket igényel a pedagógusok részéről a serdülő- és ifjúkori „produktív” jellegű tehetségek fejlesztésével szemben.

A TEHETSÉGIGÉRETEK JELLEMZŐI

A tehetség több fontos személyiségjegyet foglal magában: az átlag feletti általános képességeket, az átlagot meghaladó speciális képességeket, a kreativitást, a feladat iránti elkötelezettséget (Mönks, Ypenburg, 1998; Balogh, 2012). A gyermekkori tehetségigéret felismerésének akadálya leginkább az a probléma, hogy még csak az adottságok szintjén létezik, azaz nem mutatkozik meg produktumban. Vannak a tehetséggondozásnak könnyebb „esetei”, amikor a tehetségre utaló jelek már nagyon korán, a gyermek mindennapos tevékenysége közben észrevehetőek. Feltűnhet a pedagógusnak a gyermek kreativitása, eredeti, divergens gondolkodása és kifejezőmódja, ötleteli, gyakran intuitív helyzet- vagy feladatmegoldása. A tudás, a tájékozottság, az ismeretek minőségi és mennyiségi mutatói is tehetségre utalnak. Gyakori a globális látásmód, szemben a gyermekekre oly jellemző szinkretikus látásmóddal. A tehetségigérek megfigyelőképesége is átlag feletti. Ismereteikkel kapcsolatban absztraháló és transzferáló képességük is kiemelkedő lehet. A tehetségigérek gyakran kiválóan emlékeznek eseményekre, helyekre. Egyes gyermekek hatalmas mennyiségű ismeretet halmoznak fel például növényekről, állatokról, autókról, sportolókról stb. (Ez a kitartó érdeklődés a Renzulli-féle feladat iránti elkötelezettség első megnyilvánulása, és általában a tehetség jelének tekintjük.) Az abszolút hallás, a jó ritmusérzék, a korai hangszeres játék iránti érdeklődés, aktivitás nagy biztonsággal jelzi a zenei tehetséget. A mozgás könnyedsége, összerendezettsége, az ügyesség az új mozgások utánzásában, elsajátításában tehetséget mutathat a sportban vagy a mozgásművészetekben. A képzőművészeti tehetségek is viszonylag korán megmutatkoznak az életkori sajátosságokat messze túlhaladó alkotásokban, azok kidolgozottságában, téri elrendezettségében, esztétikai jellemzőikben.

A szellemi jellegű tevékenységek terén a matematikai tehetségek esetében a fogalmi szinthez közelítő, éles, logikai gondolkodás, a számokhoz való magas fokú és hosszan tartó vonzódás is korán felismerhető. A tudományos eredmények arra mutatnak rá, hogy a tehetségigéreknek vélt gyermekek információfelvétele és -feldolgozása is különbözik az átlagos gyermekétől. Ezen gyermekek gyakran a beszédfejlődésben is jelentős előnnyel rendelkeznek, de az sem ritka, hogy csak kétéves korban szólalnak meg, ilyenkor azonban nyelvtanilag már helyes mondatokat használnak. Az óvodáskor előtti és az óvodáskorú gyermekeknel gyakori, hogy komolyan érdeklődnek az olvasás és az írás iránt. Ha nem gátolják törekvéseiket, megtanulnak írni és olvasni. Nem ritka, hogy az otthoni számológépet kiválóan tudják kezelni, használják az internetet. Pszichológiai szempontból nézve az ilyen gyermekek fejlődési előnnyel rendelkeznek kortársaikhoz képest, ami korai intellektuális érdeklődésben mutatkozik meg. Az ismert „miért” korszak náluk a megszokott hároméves kornál lényegesen előbb kezdődik, és sokkal intenzívebb (Mönks és Ypenburg, 1998).

A kreatív tehetségigérek nehezen tűrik a monoton tevékenységet, nem szeretik a sablo-

nokat. Kedvelik azonban a szokatlan megközelítéseket, amelyek eredményeképp távoli aszociációkat képesek produkálni, szokatlan, sokszor „tudálékos” kérdéseikkel a felnőtteket zavarba ejteni. Korán fejlődő képesség a humorérzék, ami az éles logikai gondolkodás és a különleges kombinatív képesség ötvöződésének eredménye. Kevés gyermeknek alakul ki ezen korai időszakban határozott érdeklődése, a tehetségígéretet azonban már ekkor is intenzíven foglalkoznak valamivel (gyűjtenek, szerkesztenek, szétszednek, építenek, tevékenykednek). Szívesen dolgoznak egyedül, szinte alig igénylik a felnőtt segítségét, nem „kötelesszerűen” teljesítenek, hanem a belső, intrinszik jellegű motiváció hajtja őket. A szociális tehetségígérték szívesen szerveznek, könnyen átlátják a helyzeteket, sokszor gondolataik előre járnak. Van, aki felfedezi kortárscsoportjában a peremhelyzetben lévő, magányos gyermeket, illetve a toleranciaszintje megelőzi korát.

A tehetségesnek vélt gyermekekkel kapcsolatban a pedagógusok által is megfigyelhető sajátosság, hogy nemcsak másképp gondolkodnak, hanem másképp is éreznek, mint társaik. Gyarmathy Éva szerint (2007) a tehetségnek legalább öt vonása azonosítható bizonyossággal mint potenciális alap a kiemelkedő alkotásokra, ugyanakkor az interperszonális és intraperszonális konfliktusok kialakulására is. Alapvetően jellemző rájuk a divergens gondolkodás, azaz másképp látják a világot, nem fogadják el úgy a dolgokat, ahogy vannak, gyakran „csodabogárnak” vagy tudálékosnak tarthatják őket. Intenzív ingerelhetőséggel bírnak, azaz a korosztályos sajátosságokhoz képest erőteljesebben, intenzívebben reagálnak a történésekre, rendkívül érdeklődőek, kíváncsiak, és mindemellett érzékenyek, az átlagosnál mélyebben érintik őket a dolgok, a kritikát nehezen fogadják el és dolgozzák fel, gyakran másnak, idegennek érzik magukat. Éles felfogóképesség jellemzi őket, amelynek következtében egyszerűen és gyorsabban több mindent átlátnak, türelmetlenek mások lassúságával szemben. Belső vezérlőelvük mentén mielőbb saját útjukat szeretnék járni, a normákat, a segítséget gyakran elutasítják (Gyarmathy, 2007).

A TEHETSÉGEK AZONOSÍTÁSA ÉS AZ ÉLETKORSPECIFIKUS FEJLESZTÉS

Titkon talán minden pedagógus álma, hogy munkája során találkozzon olyan gyermekkel, akiben megcsillan a tehetségígéret reménye, akinek felfedezésében ő maga is közreműködhet. Egyszerűbb a helyzet, ha egyértelműen a klasszikus „triád” mentén leírható átlag feletti általános és specifikus képességekkel rendelkező, kreatív, a feladat iránt mindenek felett elkötelezett gyermekről van szó. Sokkal nehezebb, ha a megcsillanás mellett a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek jeleit mutató tulajdonságok sokasága mutatkozik meg. A tehetségek korai felismerésével és azonosításával kapcsolatban azonban elmondható, hogy a fentebb részletezett egyszerűbb és bonyolultabb eseteken túl további számos olyan eleme van a tehetségnek, amelyeket ebben az életkorban nagyon nehezen vagy egyáltalán nem lehet mérni, többek között azért, mert a gyermekek érzelmi beállítódása, aktuális állapota erőteljesen befolyásolja a vizsgálat eredményességét, a vizsgálatot végző – esetenként idegen – személlyel kapcsolatos elfogadást, bizalmat vagy a mások előtt történő aktivitási kedvet.

A tehetségek korai azonosításához segítséget nyújthatnak a különféle – külföldi és hazai

– jellemzések, tulajdonságlisták, szempontsorok, amelyek egyúttal mértékadóak lehetnek, és kellő kiindulópontokat jelentenek. Az egyik Joyce Van Tassel-Baska, amerikai professzor által kidolgozott és rendszerezett tulajdonságlista, amelyben a tulajdonságok két csoportra oszthatók: a kognitív és az affektív csoportra. Álláspontja szerint a tehetséges gyerekek már a fejlődés korai szakaszában is az átlagos vagy kevésbé tehetséges gyerekektől eltérő kognitív és affektív viselkedést mutatnak. (Van Tassel Baska, 1993) Deborah A. Eyre (1997) egy speciális megfigyelési szempontsort ismertet „Nebraskai Csillagos Éjszaka” néven. Vélekedése szerint a tehetségigéretes az egyedi képet mutató csillagállások analógiájára ismerhetők fel és azonosíthatók. A Gyarmathy–Bognár-féle tulajdonságlista-modellben⁴ hármas felosztás jelenik meg: kreativitás, szociális képességek jellemzői, valamint az intellektuális képességek, amelyekhez állítások kapcsolódnak. Minél több állítás illik rá egy kisgyermekre, annál valószínűbb, hogy tehetségigéretes, megbízható eredmény azonban akkor kapható, ha a gyermekeket nevelő szülők és a gyermekkel foglalkozó pedagógusok, szakemberek véleményét egybevetjük.

A gyermekkori tehetséggondozás nem illeszkedhet a későbbi életkorok pedagógiai eljárásai közé. A szakirodalomban közzétett tehetségfejlesztő módozatok közül bizonyos megoldások is csak az életkor specifikusságát tekintetbe vevő újragondolt módosítást, adaptációt követően alkalmazhatók. Nem megvalósítható az erőltetett, gyorsító fejlesztés, a gyerekek elkülönítése valamely tehetséggondozó intézményben, a túlzott és erőltetett versenyeztetés. (Bakonyi, 2009) A klasszikusnak számító tehetséggondozó eljárások közül a gazdagítás, dúsitás valószínűleg meg leginkább.

A gazdagítás a tehetségfejlesztő munka alapeszköze: ennek keretében a tehetségigéreteseknek adottságaikkal és aktuális igényeikkel összhangban folyamatosan többet nyújtunk tehetségük kibontakoztatásához. A gazdagítás célja elsődlegesen nem az ismeretek mennyiségének bővítése, hanem a komplex személyiségfejlesztés mentén olyan képességek fejlesztése, mint a kreatív gondolkodás és a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, az összefüggésekben történő elmélyülés. Az önként vállalt és kihívásként átélt megmérettető szituációk alkalmasak arra, hogy a gyerekek önmagukat mások „tükrében” is lássák. Az elmélyült játék, a gazdag és változatos tevékenységrepertoár, az érdeklődés szerinti (tartalmi) differenciálás, a sokszintű és sokféle cselekvési lehetőség, a változatos egyéni és kooperatív munkaformák, a divergens gondolkodás, a kreativitás támogatása, preferálása, ezek pozitív értékelése a gazdagítás fontos módszerei az óvodai nevelésben. Mindehhez elsősorban a megfelelő érzelmi és motivációs háttérrel kell biztosítani, a tevékenységek széles tárházát, a harmonikus szocializációt.

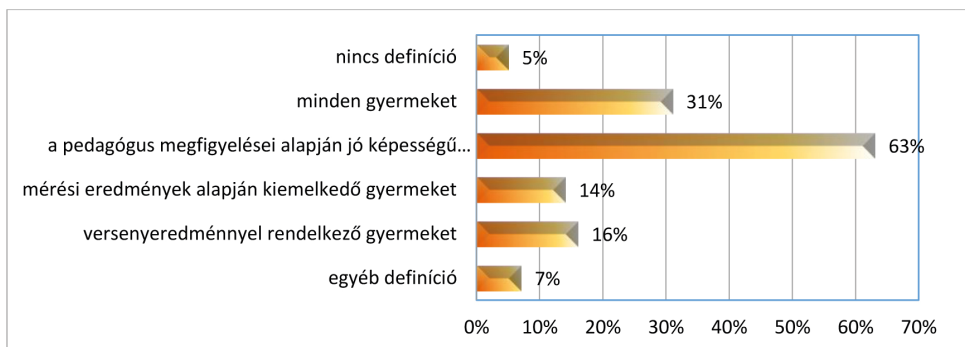
Az óvodai nevelésben és az iskolai oktatásban egyaránt alkalmazható gazdagító eljárás a projektpedagógia, hiszen a gyermekkor életkori sajátosságokhoz jól illeszkedik a komplex témafeldolgozás. A tehetségfejlesztő projekt leginkább mélységében tér el a mindennapi projektől. Egy bizonyos területen célozza meg a mélyebb tartalmat. A feladatok elvégzéséhez magasabb szintű ismeretekre, készségekre, gondolkodási módra, kreativitásra van szükség, és a gyermekek gyakran szembesülnek megoldatlan problémákkal (Gyarmathy, 2007). Az ilyen módon szervezett tanulás segítségével nemcsak a formális ismeretszerzés kerülhető el, hanem az egyoldalú, verbális értelmi fejlesztés is, hiszen a tevékenységformák rendezik

⁴ Dr. Gyarmathy Éva klinikai szakpszichológus, habilitált egyetemi docens és Bognár Sándorné, tehetségfejlesztő szakértő, óvodavezető dolgozták ki. Napjainkban is alkalmazzák Győrben a „Gazdagító program a Tárogató Óvodában” c. tehetségfejlesztő jó gyakorlat keretei között.

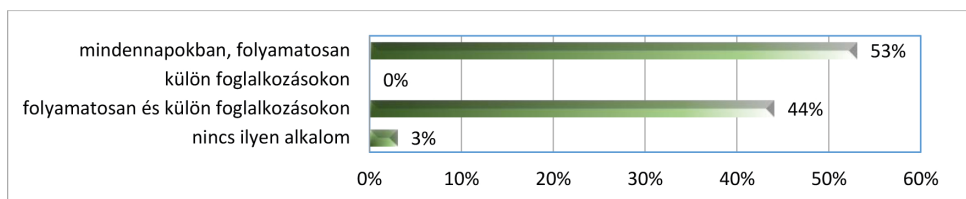
maguk köré az ismereteket. Különösen fontos ez a gyermekkorban, amikor a cselekvő és a képi gondolkodás szintjén fogadják be a világot. Ebben az életkorban a tudományos fogalmak asszimilációja helyett a szenzoros, percepció, pszichomotoros fejlődés elősegítése a fontos, vagyis a konkrét, megélt tapasztalat. A projektek általában nem nyújtanak szilárd, rendszerezett tárgyi tudást, azonban kiválóan biztosítják a gyermekek számára a választás lehetőségét, amely a témával kapcsolatos érdeklődés mentén kínálja a tehetségigéretnek az önállóságot, az öndifferenciációt, az egyéni érdeklődés motivációs erejét. A projekt mindig közösségi vállalkozás, amely az együttes tapasztalás, a közös munkamegosztás, a kooperáció során a szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségét is megteremti. Mindennemű fejlesztés azonban csak akkor lehet eredményes és sikeres, ha folyamatos és komplex (azaz az egész gyermeki személyiségre kiterjedő), illetve ha a pedagógusok megfelelő felkészültséggel, széles körű elméleti tájékozottsággal, kompetens tudással rendelkeznek arra vonatkozóan, hogy minden gyermekben akarják és tudják meglátni a lehetőségeket.

AZ ISKOLÁSKOR ELŐTTI TEHETSÉGGONDOZÁS INTÉZMÉNYI HELYZETKÉPE A NYUGAT-DUNÁNTÚLI RÉGIÓBAN

2015 őszén végzett kutatásunkban összesen 3 megye (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala) óvodavezetőinek bevonásával kívántuk feltérképezni az iskoláskort megelőző tehetséggondozás helyzetét, a téma jelentőségéről alkotott pedagógiai-intézményi szemléletmódot, módszertani felkészültséget, az intézményi infrastrukturális háttérrel és feltételeket. Kutatásunkban 60 intézményvezető vett részt. Eredményeink összegzésekképp megállapíthatóvá vált, hogy az intézmények pedagógiai programjából olyan – meglehetősen ellentmondásos – szemléletmód rajzolódik ki, ahol átlagban a gyermekek meglehetősen alacsony százalékát érinti a tehetséggondozás, miközben az intézmények 31%-a vallotta azt, hogy minden gyermeket tehetségesnek tartanak (1. sz. ábra), illetve az intézmények 53%-a folyamatosan, a mindennapi gyakorlat során, 44%-a pedig folyamatosan és külön erre a célra szervezett alkalmakkor is végez tehetséggondozást. (2. sz. ábra)



I. ábra: A tehetséges gyermekekkel kapcsolatos intézményi definíciók (N = 60)

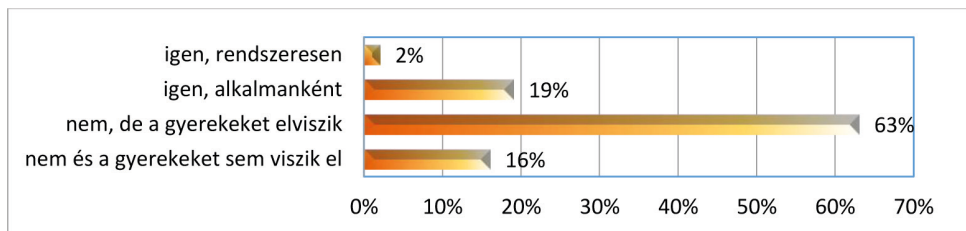


2. ábra: A tehetséggondozás megvalósítása az intézményi gyakorlatban (N = 60)

A gyermekkori tehetséggondozás gyakorlati realizálódásában tehát kevésbé tükröződik széles körű tehetségértelmezés, diszkriminációmentesség akkor, amikor az intézménybe járó gyermekeknek ennyire csekély aránya tekinthető „célközönségnek”. Azon szemlélet, amely a tehetséget átlag feletti képességekhez köti, tulajdonképpen hátrányos megkülönböztetést hordoz magában azon gyermekekkel szemben, akik a képességeik fejlődésében kihívásokkal küzdenek, vagy az eltérő fejlődési ütem miatt „lemaradásban” vannak társaikkal szemben. A tehetség nem a képességekkel egyenlő, hanem a tehetség belső hajtóereje által mozgatott fejlődés és éppen a fejlődéshez szükséges környezet biztosítása hozza létre, a képességek csupán ennek a folyamatnak a termékei lesznek. A fejlődéshez megfelelő környezet hiányában is megjelenhet a tehetség, de a képességek ezt gyakran nem jelzik.

Az óvodák hivatalos arculatát tükröző nyitott, befogadó intézményi szemléletmód mellett nélkülözhetetlen, hogy a nevelésben elfogadottá váljon a széles körű tehetségértelmezés, amelynek gyakorlati realizálódásában minden gyermek megszólítottá és támogatottá válik olyan óvodapedagógusok által, akik maguk is motiváltak a tehetségigérek kibontakoztatásban. A gyermekkori tehetséggondozást tehát csak úgy érdemes megszervezni és megvalósítani, ha – önkéntesen, mindenféle kényszertől mentesen – minden gyermek részt vehet benne, akiben erre vonatkozó vágy, igény és késztetés rejlik.

Fenti eredményeinket tovább árnyalják a gyermekek versenyeztetésével mint a tehetséggondozás egyik módjával kapcsolatos kutatási eredményeink is. A versenyeztetés a sokszínű, kreatív tevékenységeket felvonultató óvodai tehetségfejlesztés egyik alternatívájaként töltheti be szerepét abban az esetben, ha nem kizárólag az átlag feletti, kiemelkedő képességekkel rendelkező gyermekek számára nyújt lehetőséget, ha tekintettel van az optimális teljesítményhelyzetre, a gyermekek személyiségére, motiváltságára, a kihívások iránti igény-szintjükre, valamint az erőforrások birtokában sikerélményt nyújthat a résztvevők minél szélesebb körének. A vizsgálatba bevont intézmények többsége (63%-a) rendszeresen elviszi a gyermekeket ilyen jellegű rendezvényekre. (3. sz. ábra)



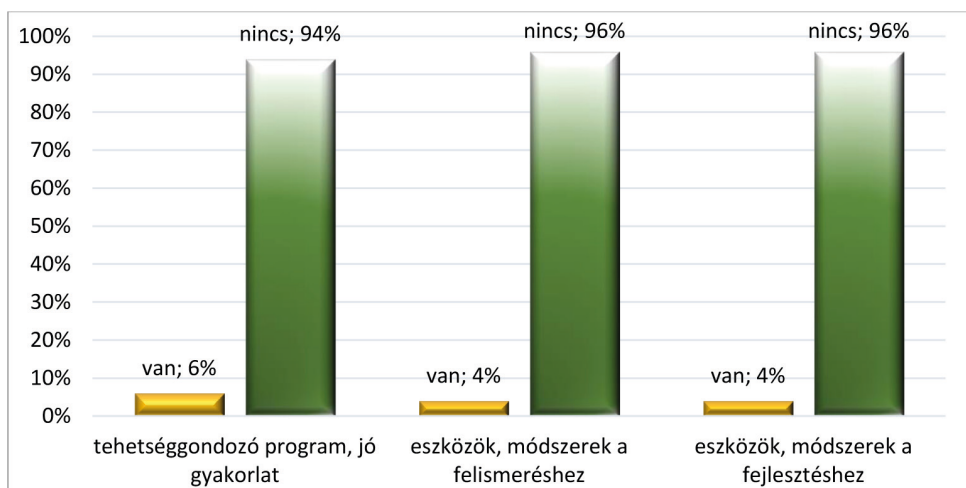
3. ábra: Az óvodák jellemzői a versenyszervezés és a gyermekek versenyeztetése szempontjából (N = 60)

A megkérdezettek által leírt rendezvények többnyire játékos vetélkedők, gálák vagy képzőművészeti pályázatok keretei között valósulnak meg, amely megfelel a gyermekkor életkori sajátosságainak és az elméleti-szakirodalmi álláspontnak, amely szerint az optimális teljesítményhelyzetet, a gyermeki személyiséget és az egyéni bánásmódot figyelembe vevő verseny a társas kapcsolatok egyik legalapvetőbb formája, amelyben a szociális kompetenciafejlesztés mellett az egyén sikerorientáltsága és kudarcátűrése is alakítható. A versenyeztetés a sokszínű, kreatív tevékenységeket felvonultató óvodai tehetségfejlesztés egyik alternatívájaként töltheti be szerepét, a tehetségfejlesztésben a versenyek mellett (helyett) azonban a programszerű fejlesztés sokkal nagyobb jelentőséggel bír, amely a komplex tehetséggondozó programok által valósítható meg. A komplex tehetséggondozó programok magukban foglalnak olyan speciális célokat is, amelyek a gyermekkorai tehetséggondozásban is kívánatosak lennének. Ilyen speciális cél a tehetséges gyermek erős oldalának támogatása, emlékeztetnek, fantáziájának, kreativitásának, logikai gondolkodásának fejlesztése, illetve a gyermek tehetségével összefüggő „gyengébb” területek (pl. pszichomotoros képességek, érzelmi-szociális érettség, egyenlőtlen fejlődés stb.) gondozása is.

A tehetséges társadalomra koncentráló megközelítés lehetővé teszi, hogy minden egyes gyermek tehetsége kibontakozzék: az átlag feletti adottságokkal rendelkező gyermeké éppúgy, mint az ettől eltérőé (Geffert, 2009; Geffert és Herskovits, 2009). A gyermekkorai nevelés nem koncentrálódhat tehát csupán a kiemelkedő képességűnek ítélt gyermekekre, hiszen általa sérülhet a minden gyermeket megillető esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód, illetve érdemes megjegyezni azt is, hogy igazi zsenikkel vagy csodagyerek-jellegű tehetségekkel gyermekkorban csak ritkábban találkozhatunk.

A gyermekkorai tehetségigéreték felismerésében és azonosításában megfelelő ismeretek birtokában kompetens szerepet vállalhat a szülő vagy a pedagógus is. A hatékony és az életkori sajátosságoknak megfelelő fejlesztés feladataihoz azonban nélkülözhetetlen a szakmailag felkészült és képzett humán erőforrás és a rendelkezésre álló módszer- és eszköztár. A speciálisan tehetségfejlesztéssel kapcsolatos végzettséggel rendelkező óvodapedagógusok számával kapcsolatban a megkérdezettek közel fele nyilatkozott arról, hogy ilyen végzettséggel rendelkező munkatárs nincs, és a jövőben sincs esély arra, hogy legyen.⁵ A megkérdezett intézmények pedig nagyon magas arányban (94%, ill. 96%-ban) egyáltalán nem rendelkeznek tehetséggondozó programmal, jó gyakorlattal, valamint nincsenek eszközeik, módszereik a gyermekkorai tehetségek felismerésére vagy fejlesztésére sem. (4. sz. ábra)

⁵ Az intézményeket tekintve a tehetségfejlesztő végzettséggel rendelkezők létszámának átlaga 0,13 fő/óvoda, tehát még az 1 fő/óvoda létszámot sem éri el.



4. ábra: Az intézményekben működő tehetséggondozó programokkal, jó gyakorlatokkal és a felismeréshez, fejlesztéshez szükséges eszközökkel, módszerekkel kapcsolatos ellátottság (N = 60)

Ezen adatok tükrében feltételezhető, hogy az óvodák jelentős részében szakmailag megalapozott, tudatos, programszerű tehetségfejlesztés kevésbé valósulhat meg, ugyanis a fejlesztőpedagógusi végzettség megszerzése nem jelenti egyértelműen azt, hogy a tehetséggondozással kapcsolatosan is alaposabb, mélyebb ismeretek birtokába jutnak a pedagógusok a megfigyelés, felismerés, kibontakoztatás, fejlesztés, nyomon követés területén.

AZ ÓVODAI TEHETSÉGIGÉRETEK ISKOLAI NYOMON KÖVETÉSE

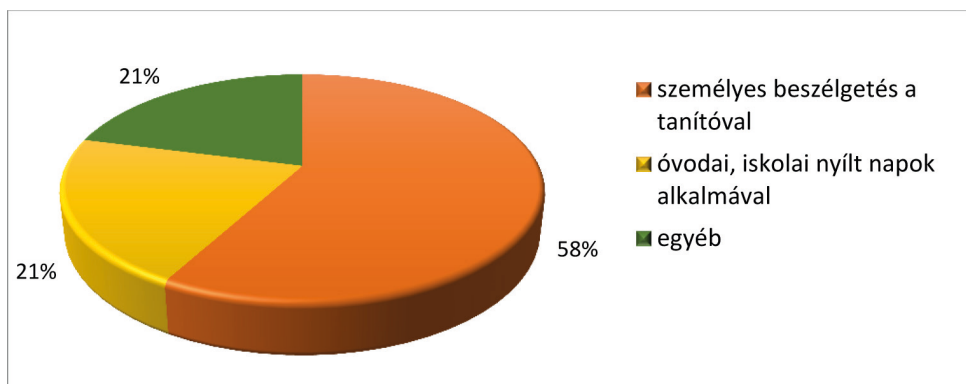
Az óvoda-iskola átmenetben megvalósítható nyomon követésre, tájékoztatási lehetőségekre vonatkozó kutatási eredményeink birtokában elmondható, hogy a megkérdezettek 99%-a szerint a tanítók és a szülők részéről egyaránt pozitív visszajelzések érkeznek az intézmények felé a gyermekek iskolai teljesítményével kapcsolatban. A visszajelzések tartalomelemzését követően elmondható, hogy a válaszok 73%-a a szociális érettségre, fejlett mozgáskészségre, általános tudásszintre, tájékozottságra vonatkozott. Nem jelent meg bennük a tantárgyspecifikus teljesítmény, inkább általános, globális vonatkozású mutatókat, jellemzőket említettek a megkérdezettek. Ezen eredmények összhangban állnak az ONAP VI. fejezetében az óvodáskor végére elérhető fejlődési jellemzőkkel (testi, lelki és szociális érettség), amely összességében az óvodai harmonikus személyiségkibontakoztatás eredményeként értékelhető. „[...] az óvodába járás ideje alatt az óvodai nevelési folyamat célja, feladata a gyermeki személyiség harmonikus testi, lelki és szociális fejlődésének elősegítése.” (ONAP, 2012. VI. 3. bek.) Kutatási eredményeink megerősítik tehát azon álláspontot, amely

szerint a gyermekkori tehetséggondozásnak komplexnek, a gyermeki személyiség egészére hatónak kell lennie.

Érdekesnek tűnt számunkra, hogy a válaszokban a fenti tartalmak mellett nagyon magas (48%) arányban jelentek meg az iskolaérett szó szinonim jelentéstartalmai („iskolára alkalmas, iskolára felkészült, az iskolai követelményeknek megfelel”). A fenti tartalmak jelzésértékkel bírnak abban a vonatkozásban, hogy az iskolai nevelés az óvoda intézményétől „iskolakész” gyermekeket vár, míg az óvoda-iskola átmenetet a pedagógiai szakirodalom az ún. „lassú átmenet” időszakának tekinti, amelyben az óvodás gyermekek az egyéni életkori sajátosságoknak és fejlődési ütemnek megfelelően válnak alkalmassá az iskolai életre. „A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik.” (ONAP, 2012. VI. 1. bek.) Különösképp igaz ez a tehetségigéretekre, akiknél a fejlődés üteme egészen szélsőséges jellemzőkkel bírhat a kognitív, affektív és motivációs személyiség-összetevők tekintetében egyaránt. Az óvodai nevelésnek tehát a válaszokból körvonalazódó értelemben nem feladata a gyermekek iskolára való elő- vagy felkészítése, sokkal inkább az iskolai élethez, tanuláshoz szükséges képességek, kompetenciák megalapozása az óvodás gyermek sajátos tanulási folyamataira építve, azok figyelembevételével. Az intézmények közötti átmenet minősége több tényezőn – pl. a család, az óvoda és az iskola segítő, támogató nevelési módszerein, együttműködésén – múlhat. Nélkülözhetetlen az egymásra épülő, egységes szakmai program kialakítása a gyerekek egészséges, harmonikus, folyamatos személyiségfejlődése, fejlesztése érdekében, a gyermeki tudásvágy kielégítése a megismerési folyamatok fejlődésének figyelembevételével, a gyermek egyéni és életkori sajátosságainak szem előtt tartásával.

A tehetséggondozást igénylő gyermekekkel való egyéni, differenciált bánásmód és fejlesztés folyamatosságát, hatékonyságát nagymértékben befolyásolhatja az óvoda és az iskola intézményei, illetve a gyermekekkel foglalkozó pedagógusok (óvodapedagógusok, tanítók, fejlesztőpedagógusok stb.) között létrejövő vagy éppen hiányzó tájékoztatás, kommunikáció. A tájékoztatás azonban valós és konstruktív szerepet akkor tölthet be a pedagógiai munkában, ha objektív, tárgyilagos, nem ad alkalmat az előítéletekre, túlzott elvárásokra vagy sztereotipizálásra, tehát valós segítséget nyújt az iskolában a gyermekkel foglalkozó pedagógusok számára, és lehetőséget teremt a permanens és progresszív fejlesztésre.

Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a megkérdezett intézmények döntő többségében, 90%-ban van lehetőség ezen tájékoztatásra, míg 10%-ban nincs erre vonatkozó alkalom vagy lehetőség. (5. sz. ábra) Az alábbi ábrából leolvasható a tájékoztatás konkrét megvalósulási módja is.



5. számú ábra: A tehetséggondozást igénylő gyermekekről az iskola részére adott tájékoztatás megvalósulási módjai (N = 60)

A fenti ábrán látható, hogy a megkérdezett intézményekben a visszajelzés lehetősége 58%-ban a pedagógus kollégával (tanítóval) való személyes találkozás, beszélgetés során, 21%-ban iskolai vagy óvodai látogatás, nyílt nap alkalmával, 21%-ban egyéb módon valósul meg. A tájékoztatás tehát elsősorban személyes, szóbeli formát ölt, amelynek határozott szakmai szempontjai, körütekintő etikai szabályai, formális, hivatalos írásos dokumentációja vélhetően nincs. Ezen tájékoztatás különösen megkérdőjelezhető, ha nem az érintett felek jelenlétében zajlik, vagy a beleegyezésük nélkül valósul meg. Az egyéb válaszok között (21%) sajnos több olyan megoldással is találkozunk, amely komoly szakmai-etikai-jogi szabályokba ütközik pl. „*átküldjük a gyerek papírjait*”, „*továbbítjuk a szakértői véleményt*”, „*közzöljük az iskolával a hátrányokat és a kiemelkedő képességeket*”, „*fejlettségmérések bemutatása a tanítóknak*”. Ezen kommunikáció sértheti a szülők és a gyermekek személyiségjogait, az adatok védelméről szóló jogi rendelkezéseket, az esélyek egyenlőségét. Alapot adhat az előítéletek, téves feltételezések kialakulására, megakadályozhatja a problémás tehetségígéreték felismerését, a tehetséggondozást igénylők esetében magas elvárások vagy egyes tehetségterületekhez kötődő sztereotípiák megfogalmazását, kategóriákba sorolást indukálhat.

Ezen speciális céloknak és feladatoknak a személyiség folyamatos kibontakoztatása mentén történő megvalósításához nélkülözhetetlen az óvoda és az iskola intézményének párbeszéde, folyamatos szakmai kapcsolattartása. Ennek hiányában a tehetségígéreték gondozásának folyamata megszakad, a ráépülés nem valósulhat meg. A folyamatosság megvalósulásához megfontolandó lenne az óvoda-iskola átmenetben a közép fokú és felsőoktatási intézmények között már működő Tehetségútlevél Program, amelynek célja, hogy a középiskolai tanulmányok során már azonosított és a felsőoktatásba felvételt nyert fiatalok számára – az ismételt azonosítás, illetve a tehetségek elkallódásának veszélye nélkül – biztosítsa a tehetségük kibontakoztatásának folytonosságát, valamint a felsőfokú tanulmányaik alatt történő támogatását, menedzselését.

TEHETSÉGÚTLEVÉL AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENETBEN

Az Országos Tudományos Diákköri Tanács az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet támogatásával 2014-ben indította el a Tehetségútlevél Programot. A program célja volt, hogy a középiskolai tanulmányok során már azonosított és a felsőoktatásba felvételt nyert tehetséges fiatalok számára biztosítsa a tudományos diákköri tevékenységbe való bekapcsolódás lehetőségét. A fentebb bemutatott kutatási eredmények birtokában azonban megállapítható, hogy a gyermekkori tehetségigéretnek nyomon követéséhez, valamint a fejlesztés folyamatoságának biztosítása érdekében szükséges lenne a gyermekkori nevelést és oktatást ellátó intézmények, illetve a pedagógusok közötti párbeszéd, a kölcsönös tájékoztatás. Ezt a célt szolgálhatná az óvoda-iskola átmenetre is kiterjeszthető tehetségútlevél.

A tehetségútlevél megalkotásához kiváló alapot szolgáltathat a korábbi fejezetben már említett Gyarmathy–Bognár-féle tulajdonságlista-modell⁶, amely a gyermeki komplex személyiségre fókuszál, nem pusztán valamely tantárgyi tudás felmérésére. A szempontrendszer mindenekelőtt megpróbálja figyelembe venni a személyiségfejlődés fontosabb szegmenseit, különös tekintettel a tehetséghozzájáruló komponensekhez szorosan kötődő kreativitást, a szociális és az intellektuális képességeket, valamint az elkötelezettséget, a motivációt. Ezen tulajdonságlista alapján az óvodák és az iskolák pedagógusainak együttműködésével megalkotható lenne egy olyan dokumentum, amely az átmenet során egyrészt tájékoztatást nyújthat az óvodában megfigyelt tehetségjellemzőkről, speciális képességekről (pl. kiváló rajzkészség, abszolút zenei hallás, ritmusérzék, speciális természettudományos tájékozottság, érdeklődés, kiemelkedő anyanyelvi-kommunikációs képesség, versenysportra való alkalmasság stb.), másrészt orientálhatja a tanítókat a tehetségigéret fejlesztésének irányában, részterületeiben.

Az óvoda-iskola átmenet tehetségútlevelének megalkotásához ajánlott szempontsor az alábbi táblázatban foglalható össze a Gyarmathy–Bognár-féle tulajdonságlista-modell alapján:

I. táblázat: Az óvoda-iskola átmenetben alkalmazható tehetségútlevél szempontsora

Intellektuális jellemzők
Általános tudás, készségek és fejlődés szempontjából lényegesen előbbre tart kortársainál. Az intellektuális jellegű tevékenységek nagyfokú kíváncsisággal, örömmel töltik el. Rendkívül tájékozott, sok ismerete van a világról. Az őt érdeklő témákkal rendkívül elmélyülten foglalkozik. A felkínált ismereteket könnyen megjegyzi, később könnyen felidézi azokat. Rendkívül jó megfigyelő. Sok kérdése van, kérdései megdöbbentő logikát tükröznek. Szókincse gazdag, választékosan fejezi ki magát, felnőttek kifejezéseket és mondatfüzést használ. Törekszik arra, hogy többet értsen, fedezzen fel a világból, mint amennyit tud. Éles eszű, érti az absztrakt fogalmakat, jól használja őket. Érdeklődik a betűk iránt, önmaga tanult meg olvasni. Tájékozott a számok világában, a matematikai műveletek érdekesek számára. Eredeti ötletekkel oldja meg a logikai feladatokat. Nagyon szereti az ismeretterjesztő könyveket, enciklopédiákat, filmeket. Szívesen megy múzeumba, kiállításokra.

⁶ Forrás: http://geniuszportal.hu/sites/default/files/I0jogyak_Tarogato_Ovoda.pdf (2016. 03. 29.)

A kreativitás jellemzői
<p>Eredeti ötletei vannak, kreatívan gondolkodik.</p> <p>Szokatlan megoldásmódokat keres, mindig új elképzelésekkel áll elő.</p> <p>Saját ötleteit, megoldásait szereti kipróbálni.</p> <p>Véleményét gátlás nélkül fejezi ki.</p> <p>Humorérzéke feltűnően jó.</p> <p>Nagyon kritikus önmagával és másokkal szemben.</p> <p>Bizonyos dolgokról, jelenségekről fantáziál, megpróbálja azokat teljesen megérteni.</p> <p>Elvont dolgok, fogalmak után érdeklődik, összefüggéseket keres (pl. élet-halál csillagászat, történelmi korok stb.)</p> <p>Egy-egy téma sokáig foglalkoztatja, hosszabb-rövidebb ideig tartó korszakokat él.</p> <p>Különösen problémaérzékeny.</p> <p>Foglalkoztatja a jó és a rossz kérdése, értékeli az embereket és az eseményeket.</p> <p>Sok szabadságot igényel tevékenységeihez, mozgáshoz.</p> <p>Állandóan „ég”, nem tűri a tétlenséget.</p> <p>Ha valami érdekli, megszállottan kutatja azt.</p> <p>Figyel a dolgok esztétikumára, érzékeny, fogékony a szépre.</p> <p>Rajzai különösen kifejezők, expresszív, gazdag képi és formai világot tükröznek.</p>
A szociális képességek jellemzői
<p>Könnyen beilleszkedik a közösségbe, nehézségek nélkül teremt kapcsolatokat.</p> <p>Irányító szerepet vállal, hajlamos arra, hogy ő legyen a játékok, tevékenységek középpontjában.</p> <p>Könnyen és empatikus módon működik együtt kortársaival és a felnőttekkel.</p> <p>Proszociális viselkedés, segítőkészség jellemzi, tekintettel van mások érdekeire.</p> <p>Társai kifejezetten szeretik, elfogadják.</p> <p>Nem szeret veszekedni, könnyű kijönni vele.</p> <p>Szeret társalogni, a figyelem középpontjában lenni.</p> <p>Kifejezetten szeret szervezni.</p> <p>Gyakori, hogy túlzottan kiemeli saját álláspontját, makacsul véghez akarja vinni azt, amit kitalált.</p> <p>Nagyon kritikus önmagával szemben.</p>

A fenti állítások a tehetségútlel megalkotása során kiegészíthetők Likert-skálával is, ahol az adott állítással való egyetértés mértékét is ki kell fejezni a válaszadónak (pl. skála 1–5-ig, ahol az 5-ös jelentése: teljes mértékben egyetértek, az 1-es jelentése: egyáltalán nem értek egyet).

A gyermekről szóló állításokat az óvodában mindkét pedagógus, fejlesztőpedagógus, illetve a szülők is véleményezzék, annak érdekében, hogy minél teljesebb és bizonyosabb képet alkothassunk a gyermeki tehetségigéretek egyedi sajátosságairól.

ÖSSZEGZÉS

A gyermekkori tehetségigéretek akkor válnak sikeressé a tanulásban, az iskolai beilleszkedésben és előmenetelben, ha fizikai, pszichikus és szociális szempontból egyaránt képesek lesznek megfelelni az iskolai követelményeknek oly módon, hogy azok teljesítése további fejlődésüket, személyiségüknek komplex és harmonikus kibontakoztatását is előmozdítja. Az iskola kezdeti heteinek, hónapjainak, sőt, az első osztálynak mint alapozó szakasznak a célja nem pusztán az ismeretek gyarapítása, a tantárgyi tudás közvetítése, hanem a sokoldalú személyiségkibontakoztatás, a kompetenciaalapú egyéni differenciált (tehetség)fejlesztés bizto-

sítása. A pedagógusoknak ebben meghatározó szerepe van. Felkészültségüknél és a tapasztalataiknál fogva feladatuk és felelősségük ezen folyamat segítése, amelyhez nélkülözhetetlen a szakmai felkészültség, az elméleti és gyakorlati tudás, a módszertani jártasság, azonban éppen ilyen fontos a gyermekek megismerése. Objektív megítélés mentén szükséges látniuk erősségeiket és fejlesztendő területeiket. Segíteniük kell őket abban, hogy önmagukhoz képest a lehető legoptimálisabb módon és ütemben fejlődjenek. Ebben az életkorban nagyon gyakori a testi és a különböző pszichikus területek eltérő ütemű fejlődése, ezért a tehetségígéretnek nevelése, oktatása során célzott tevékenységekkel kell törekednünk a gyenge oldal fejlesztésére is. Ezekben a helyzetekben sok pedagógiai tapintatra, beleérzőkészségre és ötletességre van szükség. Az érzelemdús, meleg, elfogadó, feltétel nélküli szeretetet biztosító környezet szintén elengedhetetlen, hiszen csak olyan légkörben tudja a gyermek az alkotó képzetét kibontakoztatni, ahol elfogadják őt pozitív és a negatív tulajdonságaival együtt.

A kora gyermekkori tehetséggondozásban különösen hangsúlyos a „csapatmunka”, a családdal, a szülőkkel való együttműködés, a nyomon követés. Egyedül a gyermeket körülvevők partneri viszonyában képzelhető el a tehetségígéretekről való komplex gondoskodás, segítség, a tapasztalatcsere. A család és az intézményes nevelés együttesen tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és lelkiileg kiegyensúlyozottan fejlődhessen. A kapcsolat alapját a bizalom mellett a gyermek érdekeinek elsődlegessége és a másik fél kompetenciáinak és felelősségének tiszteletben tartása képezheti.

A tehetség a gyermekkorban lehetőség, remény, ígéret, amelyet gyakran fednek el olyan viselkedési formák, élethelyzetek, pedagógiai sztereotípiák, amelyek megnehezítik a felismerését, vagy kerülőutakra terelhetik a kibontakoztatását. A gyermekekévé határai azonban örökké tartanak, és a legelső évek élményei azok, amelyek legmélyebben és legmaradandóbban nyomot hagynak az emberi lélekben. Ezért jelenthetjük ki bátran, hogy a tehetség sorskérdéseivel szakértő módon és felelősséggel már gyermekkorban foglalkozni kell, mert az átlag feletti általános és speciális képességek, a kreativitás, a magas fokú tudásvágy, kitartás, motiváció a gyermeket nevelő szülők, pedagógusok, intézmények kezében lévő kincs és felelősség is egyszerre. Kutatásunk eredményeire visszatekintve azt mondhatjuk, hogy talán az utak, a módszerek, az eszközök tekintetében vannak még dilemmák, kérdések, mondhatni természetes módon és joggal. A gyermek, a tehetségígéret egyedi, megismételhetetlen individuum, akinek fejlődési üteme, annak minőségi mutatói gyakran szélsőséges módon eltérnek mindenféle átlagtól, korosztályos mérőktől, és akinek a kibontakoztatását egyedi utak, módszerek, egyénre és személyre szabott lehetőségek és jól felkészült, képzett pedagógusok és támogató szakemberek segíthetik. A gyermekkori tehetséggondozás tehát megfelelő szemléletmód, innovativitás, tenni akarás és bátorság kérdése is egyben: „A jóakarát, a lelkesedést, és a bátorságot, hogy a különleges gyerekek kedvéért el lehet és kell hagyni a megszokott pedagógiai ösvényeket, sokszor többet segít, mint bármely tanulási program” (Gefferth–Herskovits, 2009: 49).

FELHASZNÁLT IRODALOM

A Kormány 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR. (2016. 03. 14.)

- Bakonyi Anna (2009): Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése. A kompetencia alapú óvodai programcsomag gyermekek megfigyelésén alapuló mérési és értékelési rendszere, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Balogh László (2007): Elméleti alapok a tehetséggondozó programokhoz. In: Tehetség, 2007/1, 3–5. o.
- Balogh László (2012): Komplex tehetségfejlesztő programok. Didakt Kiadó, Budapest.
- Buda Mariann (2004): Óriás leszel? – A tehetséges gyerek. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Duró Zsuzsa (2002): Tehetséges gyerekekről mindenkinek, Codex Print Kft., Budapest.
- Gagné, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. In: Colangelo, D. és Davis (szerk.): Handbook of gifted education. Boston, Allyn és Bacon, 65–80. o.
- Gefferth Éva (2009): Csak keresni kell..., Trefort Kiadó, Budapest.
- Geffert Éva – Herskovits Mária (2009): A tehetséges gyermekekről nevelőknek. Trefort Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2007): A tehetség. Háttere és gondozásának gyakorlata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Herskovits Mária (2005): Mit kezdjünk a tehetséggel? Iskolakultúra, 2005/4. sz. 25–36. o.
- Herskovits Mária – Geffert Éva (2000): A tehetség meghatározása és összetevői. A tehetségfejlesztés pszichológiája. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Marland, S. P. (1972): Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing Office. In: Heller, K. A., Mönks, F. I. és Passow, A. H. (szerk.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Pergamon, Oxford, 709–726. o.
- Mönks, F. I. – Ypenburg, I. (1998): A nagyon tehetséges gyerek. Akkord Kiadó, Budapest.
- Van Tassel-Baska, J. (1993): Curriculum development for the gifted. In: Heller, K. A; Mönks, F. J. és Passow, A. H. (szerk.): International handbook of research and development of giftedness and talent. Pergamon, Oxford. 365–386. o.